

## **UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA SUA RELAÇÃO COM DESAFIOS QUE SE COLOCAM À PROFISSÃO**

**Carlinda Leite**

*Professora Catedrática, FPCE UP/Investigadora CIIIE*

### **Apresentação**

Nos últimos anos, decorrentes de compromissos assumidos com o Processo de Bolonha e a constituição do Espaço Europeu da Educação Superior, as instituições deste nível de ensino e os cursos neles oferecidos sofreram alterações consideráveis. Dessas alterações, estão aqui em foco as que ocorreram no modelo de formação inicial de professores. Os argumentos convocados dão conta da tensão entre discursos políticos que apontam para uma formação de qualidade e as condições que existem para sua concretização, nomeadamente nas condições para uma socialização profunda com as situações profissionais.

### **1. Marcas das políticas de formação inicial de professores, em Portugal**

Em Portugal, no campo da educação, os anos 80 (séc. XX) foram marcados, entre outros aspetos, pela expansão do ensino superior e pelo projeto político da modernidade fundado na visão linear de causa e efeito e nos princípios da eficácia e da eficiência de uma racionalidade técnico-científica (Leite, 2002). No final desse séc. XX, as críticas ao modelo da modernidade pela incapacidade de lidar com a complexidade dos fenómenos sociais que atravessam a educação apontaram, no caso da formação de professores, para a necessidade de se recorrer a modelos que proporcionassem uma visão integrada do

ato educativo e a processos de um forte envolvimento dos estudantes, futuros professores, com as situações reais.

Esta orientação, que implica ruturas com uma formação de professores baseada em práticas curriculares tradicionais e que pensa o exercício docente subordinado a lógicas que privilegiam a transmissão e a reprodução de conhecimentos, pressupõe a existência de processos formativos capazes de promoverem a compreensão da educação escolar nas suas dimensões sociais, e que por isso se apoiam em situações de socialização com o exercício profissional. É neste sentido que no princípio deste século Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) afirmavam que a formação de professores deve permitir aos futuros professores um contacto progressivamente mais aprofundado com o exercício profissional e que Nóvoa (2009a, 2009b) tem sustentado que a formação seja construída «dentro da profissão».

Do ponto de vista curricular, esta orientação da formação concebe os professores como agentes educativos que, no seu papel de “agência” (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), tomam decisões ajustadas às situações que a profissão lhes coloca. Dito de outro modo, corresponde a uma opção de formação que tem como intenção preparar os futuros professores para serem “coautores do currículo e não apenas meros recetores” (Leite, 2002, p. 246) ou, como em outros lugares tem sido referido, para serem “configuradores do currículo” (Leite, 2003, 2014; Leite & Fernandes, 2010; Leal & Leite, 2017).

Como se depreende, esta conceção de formação reconhece que a ação dos professores não se esgota no domínio do saber da disciplina ou das disciplinas a que cada professor ou professora se encontra vinculado/a, nem ao domínio do que tem sido designado pelo “trabalho de sala de aula”. Ao contrário, pressupõe uma socialização profissional docente que amplia o campo dos saberes disciplinares aos seus usos sociais e às questões do quotidiano, isto é, que reconhece que “à educação cabe fornecer a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors e *al.*, 1996, p 77), tal como foi preconizado no relatório para a educação para o século XXI.

Sendo esta a orientação que esteve na origem de modelos de formação inicial de professores que procuraram criar condições para uma socialização forte com a profissão, a política seguida na concretização, em Portugal, dos compromissos assumidos com a assinatura da Declaração de Bolonha (1999) introduziu um modelo que ocorre em duas etapas: uma primeira de formação geral (para quem pretender ser educador de infância ou professor dos 1º e 2º ciclos da educação básica) ou de uma

formação focada nas disciplinas a que os futuros professores virão a ficar vinculados (para quem pretenda ser professor do 3º ciclo da educação básica ou do ensino secundário); uma segunda etapa focada na preparação para a docência, isto é, onde os estudantes, futuros professores, têm uma formação focada nas didáticas específicas, nas questões gerais de educação, na área da docência e na iniciação à prática profissional.

Clarificando, o que aconteceu, em Portugal, na adequação dos cursos de formação inicial de professores ao Processo de Bolonha (Lei nº 74/2006), é que ela passou a ser organizada segundo os modelos: 3 + 2 (para professores do ensino secundário ou professores do 3º ciclo da educação básica ou professores que pretendam uma formação para um perfil de docência simultaneamente nos 1º + 2º ciclos da educação básica); 3 + 1.5 (para professores do 1º ciclo da educação básica ou que podem vir a assegurar, simultaneamente, educação de infância e a docência no 1º ciclo da educação básica); 3 + 1 (para educadores de infância). Esta legislação, em 2014 foi substituída (Lei nº 79/2014) passando a ter algumas alterações na duração dos cursos e no perfil de profissionalização. Entre essas alterações, as relativas ao tempo de formação foram: 3 + 1.5 (para professores do 1º ciclo da educação básica ou educadores de infância) e 3 + 2 (para professores que pretendam uma formação com um perfil de docência nos 1º + 2º ciclos da educação básica ou educadores de infância + 1º ciclo da educação básica). Quanto ao perfil de docência simultâneo para 1º + 2º ciclos da educação básica, passou a ser definido que, no caso do 2º ciclo, esse perfil, contrariamente ao que acontecia com a legislação anterior, seria restrito para Português + História ou para Ciências da Natureza + Matemática.

Em síntese, analisando o modelo de formação inicial de professores seguido em Portugal na concretização do Processo de Bolonha há que concluir que ele impede, ou pelo menos dificulta, uma socialização progressiva com a profissão docente pois a opção para se ser professor só ocorre na segunda fase de formação, isto é, no mestrado. Trata-se, pois, de uma formação para a docência que, sendo curta no tempo, pois, como atrás foi referido, varia entre 1 ano e os 2 anos, não oferece muitas possibilidades para aprofundar conhecimentos educacionais e experienciar vivências docentes que preparem para a complexidade da profissão.

É tendo esta situação por referência que considero urgente debater-se em que sentido a formação inicial de professores em Portugal se ajusta ao discurso de qualidade que tem constituído as marcas dos discursos políticos nestes últimos anos. Esse debate poderá apoiar medidas políticas que venham a complementar a formação inicial de professores nos anos de indução e ao longo da carreira.

## **2. O discurso de qualidade na sua relação com a formação inicial de professores**

Na obra “Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade”, Sérgio Machado dos Santos afirma que “as modificações radicais que se verificaram na envolvente do ensino superior no último quartel do séc. XX tiveram, entre outros efeitos, levantar preocupações sérias em relação à qualidade, tanto no interior das instituições como por parte da sociedade” (Santos, 2011, p.2). De facto, analisando o que aconteceu em Portugal, este século XXI tem sido marcado pelo discurso da qualidade e de avaliação da qualidade. Para essa avaliação, foi instituída pelo Estado, através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, uma Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), independente, a quem foi atribuída, entre outros aspetos, a missão de:

- garantir a qualidade do ensino superior em Portugal;
- assegurar a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

Neste movimento, Portugal acompanhou o que aconteceu em muitos dos países europeus que instituíram sistemas de garantia da qualidade e de avaliação da qualidade, nomeadamente em resultado da necessidade de demonstrar que os fundos públicos são gastos adequadamente e que as instituições têm um reconhecimento científico e social. Refira-se ainda que, nesta análise de razões que justificam discursos de qualidade e de avaliação da qualidade, não podem ser ignorados compromissos resultantes do Processo de Bolonha relacionados com a comparabilidade e reconhecimento de graus académicos europeus (Amaral, 2005) e do incentivo à mobilidade discente, razão que justifica o impacto que têm tido no vocabulário que circula nas instituições de Ensino Superior. Apesar disso, no que se prende com a formação inicial de professores, há uma grande distância entre o discurso enunciado e as condições que foram estabelecidas para a sua concretização.

No discurso enunciado de qualidade, a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), que representa organizações de garantia de qualidade dos países membros do Espaço Europeu de Educação Superior, refere que a formação deve permitir obter um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes que, no caso dos professores, passam pela consciência crítica do conhecimento existente e pela capacidade de resolução de problemas e de gerir e transformar contextos de estudo imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas (ENQA, 2006). No entanto, como atrás mencionei, são muito limitadas as condições vividas pelos estudantes, futuros professores, para uma

socialização com a profissão que lhes permita desenvolverem competências para lidarem com a diversidade e a complexidade que as situações do exercício profissional acarretam. A agravar esta situação, o debate que em 2018 está em curso sobre estratégias para o futuro do Ensino Superior leva a crer que a formação de professores não sofrerá alterações que permitam uma formação integrada, isto é, onde a aprendizagem e o contacto com a profissão aconteçam logo a partir do primeiro ano do curso, permitindo trazer a profissão para dentro da formação (Nóvoa, 2009a, 2009b).

### **3. Uma reflexão final focada nos desafios que se colocam à formação contínua de professores**

Como ao longo deste texto expressei, em minha opinião, a opção seguida em Portugal para a formação inicial de professores seguiu um modelo que dificulta o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, quebrando a relação intrínseca para que têm apontado muitos dos estudos (Perrenoud, 1994, 2000; Cachapuz, 2009; Kortaghen, 2010). Por outro lado, ao reduzir o tempo de socialização com a profissão, isto é, de uma formação em contexto escolar e profissional (Tardif e Lessard, 2005; Lopes, 2009; Leite, 2012), reduz também as oportunidades para a promoção da reflexividade (Schön, 1992; Zeichner, 1993, 2010; Zeichner e Diniz-Pereira, 2005) e para o contacto com situações que ultrapassem situações didáticas de sala de aula. Apesar disso, há que reconhecer que este modelo, ao implicar a escolha da profissão docente só depois de finalizada a licenciatura, permite que os estudantes, concluído este grau académico, possam escolher outros percursos profissionais, situação que, face à dificuldade de colocação de professores, em Portugal, pode ser muito importante. A esta reflexão final, outra há a acrescentar. Reconhecendo-se que a formação inicial é apenas uma etapa de um percurso de formação que se deve prolongar ao longo da vida, estas dificuldades que, em minha opinião, existem decorrentes do modelo seguido na adaptação ao Processo de Bolonha, mais justificam o investimento em situações de apoio à indução na profissão e de formação contínua. Por isso, se espera, tal como foi proposto pelo Conselho Nacional da Educação em 2013, que a formação contínua se estenda “a todos os que, tendo completado a sua formação inicial em cursos destinados ao ensino, aguardam colocação como educadores ou professores, ou têm vínculos laborais precários com o sistema educativo”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, A. (2005). Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In J.P. Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (p. 35-45). Porto: Profedições.
- Cachapuz, A. (2009). O Processo de Bolonha e a Formação de Professores: Dilemas, Realidades e Perspectivas. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (2), 104-117.
- CNE (2013). Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Retirado de: [http://www.cfjulioresende.org/wp-content/uploads/2013/05/Recomenda%C3%A7%C3%A3o\\_Forma%C3%A7%C3%A3o-Cont%C3%ADnua\\_CNE.pdf](http://www.cfjulioresende.org/wp-content/uploads/2013/05/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_Forma%C3%A7%C3%A3o-Cont%C3%ADnua_CNE.pdf).
- Delors, J. et al. (1996). *A educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Estrela, M<sup>a</sup> T., Esteves, M. & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- ENQA (2006). Quality assurance of higher education in Portugal: An assessment of the existing system and recommendations for a future system. Retirado de: <http://www.mctes.pt/archive/doc/EPHEreport.pdf>
- Korthagen, F. (2010). Teacher Education Can Make a Difference, *Journal of Education for Teaching*, v. 36, nº 4, p 2407-423.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). Ser professor (a) no contexto das mudanças curriculares do ensino básico, em Portugal. *Fênix: Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos*, 2(1), 35-38.
- Leite, C. (2012). Qualidade da Educação Superior e formação de professores – uma análise a partir da situação em Portugal. In M. I. Cunha & C. Broilo (Orgs.). *Qualidade da Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo* (99 – 117). Araraquara: Junqueria & Marin.
- Leite, C. (2014). Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão, *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 11, nº 26, p. 8-29.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS (BR)*, 33(3), 198-204.

- Leite, C. & Fernandes P. (2011). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, 33(3), 198-204.
- Leal, A. R. & Leite, C. (2017). Políticas da Formação Inicial de Professores, em Portugal, Decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica, *Interterritórios*, Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Caruarú (Br.) v. 3, n. 4, p. 5-30.
- Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8, (3), 461-475.
- Nóvoa, A. (2009a). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009b). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, p. 203-218.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Santos, S. Machado dos (2009). *Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade*. Lisboa: Agência de avaliação e acreditação do ensino superior.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2010). "New epistemologies in teacher education: rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68: 123-149.

Zeichner, K. & Diniz-Pereira, J. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social, *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.



## **O DESAFIO** (a separação de águas)

**Carlos Alberto Gomes**

*Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da UMinho*

O que nestes últimos 25 anos mais me impressionou (e inquietou) no campo da educação em Portugal foi, sem dúvida, a profunda perda de prestígio da escola pública! Num país onde o mandato da escola pública está claramente definido e estabelecido na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, é impressionante (para não dizer revoltante) ver como sucessivos governos, à esquerda e à direita, levaram a cabo políticas que não obstante se apoiarem retoricamente num discurso de “defesa” e “progresso” da escola pública, provocaram, a meu ver, exatamente o efeito contrário, descaracterizando a escola pública, fragilizando o seu potencial de intervenção e transformação social e cultural, quase inviabilizando, ou tornando extraordinariamente difícil, a realização e concretização quotidiana da sua orientação e vocação democrática e multidimensional. Com efeito, quando pensamos sobre a escola pública – escola governada pelo Estado, financiada e sustentada por dinheiros públicos, provenientes, sobretudo, dos impostos pagos pelos cidadãos –, vale a pena destacar dois aspetos: 1) a escola pública portuguesa está constitucionalmente mandatada para nos seus campos específicos de intervenção – educacional, pedagógico, curricular – adotar uma prática de combate às desigualdades sociais estruturais, num posicionamento de clara e inequívoca recusa de todas as culturas, lógicas e práticas de discriminação social, e, 2) a escola pública portuguesa está também constitucionalmente mandatada para ser uma escola multidimensional na sua proposta formativa procurando equilibrar uma atuação consistente em várias dimensões formativas no trabalho com a enorme diversidade social e cultural dos seus alunos(as): a dimensão cognitiva, ou académica, a dimensão socializadora ou formativa; a dimensão de desenvolvimento das potencialidades individuais, ao nível do desenvolvimento físico-motor, estético, etc.